Vol. 4, n° 6 • 19 juin 2002

VIRAGE express

Allocution de Robert Bisaillon

Le défi de l'accompagnement

Claudine St-Germain

D'entrée de jeu, le sous-ministre adjoint a annoncé que le nouveau ministre de l'Éducation, Sylvain Simard, s'était prononcé pour la poursuite de la réforme sans hiatus entre le primaire et le secondaire. « D'ici un mois, le ministre aura fait connaître à la population comment il entend procéder à la réforme au secondaire, sous tous ses aspects, a dit Robert Bisaillon. Mais une chose est sûre : des actions seront mises en avant au secondaire l'an prochain. »

C'est pourquoi l'engagement que les personnes-ressources démontrent dans leur milieu est particulièrement important, poursuit le sous-ministre adjoint. « J'aimerais insister sur le sens profond d'un mot qui

suite à la page 2

2007-02796/

suite de la page 1

revient souvent : l'accompagnement. Accompagner, ce n'est pas dicter des choses à quelqu'un, ni le gaver d'information, ni faire les choses à sa place; autrement dit, ce n'est pas une œuvre d'évangélisation! Accompagner, c'est d'abord laisser à l'autre sa personnalité, ses valeurs et ses responsabilités. Bien sûr, il est préférable d'avoir une longueur d'avance sur la personne qu'on accompagne, car si nous ne représentons pas une valeur ajoutée sur le plan pédagogique pour les gens qu'on accompagne, on est interchangeable. Ce qui se passe ici, dans les sessions de formation, est donc très important pour ce qui se passera plus tard dans votre milieu. »

Cela est particulièrement vrai en ce qui concerne l'évaluation. Il est possible de faire une analogie entre l'accompagnement des personnes-ressources dans leur milieu, et l'accompagnement de l'enseignant auprès des élèves. Dans les deux cas, il faut sortir de l'approche séquentielle (enseignement-apprentissage-évaluation) pour comprendre que l'évaluation, l'enseignement et l'apprentissage sont intrinsèquement liés. « Accompagner un élève, ce n'est pas le découper en séquences; c'est lui dire "observons ensemble ce que tu fais, d'où tu pars et comment tu t'y prends ", dit Robert Bisaillon. Il faut nous convertir à cette méthode qui est également bonne pour expliquer la réforme aux parents. »

Le sous-ministre déplore aussi un fait : le sentiment général est qu'il existe des maux profonds dans notre système scolaire, mais malgré cela, la peur du changement est toujours vive. « Il va falloir susciter dans les écoles une profonde réflexion sur le fait que, depuis 20 ans, le comportement de plusieurs élèves n'a pas avancé : ils fournissent peu de rendement, ne trouvent aucun intérêt à l'école et n'attendent que le moment de la quitter. Dans cette réflexion, il va falloir se demander si le sens à trouver à l'école et à la scolarisation pour ces élèves ne va pas passer par une toute autre façon de faire des apprentissages, d'enseigner et d'évaluer. »

En visite dans une école secondaire où l'enseignement par projets est déjà mis en pratique, Robert Bisaillon a rencontré des élèves emballés par cette nouvelle façon d'apprendre. « Ces élèves m'ont dit : " C'est la première fois dans notre profil scolaire qu'on a l'impression qu'on nous laisse le temps d'apprendre. On a découvert une confiance en nous qu'on ne pensait pas avoir." C'est la plus belle autoévaluation qui puisse exister. »

Table de discussion sur l'évaluation

Des réponses... et bien des questions

Claudine St-Germain

Après avoir invité les participants et les participantes de la session de formation à formuler des questions précises sur l'évaluation, des intervenants et des intervenantes se sont donné la mission de fournir des éléments de réponse et des pistes de réflexion. De cet échange d'idées sont ressortis d'autres questionnements, qui se poursuivront dans les différents milieux.

Lise Ouellet, responsable du programme de français à la Direction de la formation générale des jeunes (DFGJ), agissait à titre d'animatrice de cette table de discussion. Elle était entourée de Maurice Plante, directeur de l'école Bonséjour à Saint-Pie-de-Bagot, Laila Valin, directrice adjointe à l'évaluation à la DFGJ, et Johanne Munn, de la société GRICS.

« On pourrait résumer les questions que nous avons reçues en trois grands questionnements : Pourquoi faut-il changer? Comment peut-on faire des changements? Et comment peut-on se donner des moyens pour réussir?, a dit Lise Ouellet en guise d'introduction. Mais pour cet exercice sur l'évaluation, nous avons retenu trois thèmes : les échelles des niveaux de compétences, le bilan des apprentissages et la mise en démarche au secondaire. » Voici les questions sur lesquelles les intervenants se sont penchés.

Les échelles des niveaux de compétences

Que sont les échelles des niveaux de compétences, et à quoi servent-elles?

Laila Valin : Les échelles des niveaux de compétences sont des outils d'évaluation pour les enseignants et les enseignantes. Il en existe pour l'ensemble des compétences disciplinaires et transversales et pour les trois cycles du primaire. Ces échelles comportent des niveaux de compétences qui représentent des étapes importantes du développement de la compétence chez l'élève. Le dernier échelon correspond aux attentes de fin de cycle précisées dans le Programme de formation.

Pourquoi avoir bâti des échelles des niveaux de compétences? L'approche par compétences, le principe de valorisation du jugement professionnel de l'enseignant ou de l'enseignante et d'autres facteurs nous y ont incités. Avec ces échelles, on sort de la logique de la séquence d'enseignement suivie d'une séquence d'évaluation et d'une évaluation sommative. On veut aller dans la logique d'exercice du jugement professionnel de l'enseignant.

Il faut préciser que les échelles des niveaux de compétences ne sont pas des instruments de mesure, comme les grilles d'observation ou le portfolio. Pour s'en servir, il faut prendre des données recueillies par des instruments de mesure dans plusieurs contextes, et les interpréter pour situer l'élève dans le développement de sa compétence. Les échelles ont comme fonction de

détecter des retards ou des difficultés, de façon à ce que l'enseignant ou l'enseignante puisse ajuster ses interventions pédagogiques. Elles sont aussi utiles pour établir les communications aux parents à des moments clés, ainsi qu'à la fin du cycle pour transmettre aux enseignants du cycle suivant le portrait de la progression des élèves.

Les échelles des niveaux de compétences ont été élaborées par des équipes d'enseignants et de conseillers pédagogiques, encadrées par des professionnels du Ministère. Un certain nombre de critères ont été respectés au moment de l'élaboration des échelles, dont la conformité au Programme de formation, la clarté, la concision et le caractère observable des différents niveaux. Ces échelles ont ensuite été validées auprès d'experts universitaires et d'intervenants du réseau scolaire.

Comment doit-on s'y prendre pour comprendre et utiliser ces échelles?

Johanne Munn : Pour amener les enseignants et les enseignantes à situer la place des échelles des niveaux de compétences dans la démarche d'évaluation, il faut d'abord dresser un portrait d'ensemble. Le concept des niveaux de compétences est nouveau, et il faut aider les enseignants et les enseignantes à se l'approprier.

Une bonne façon de faire est de développer des ateliers où les enseignants et les enseignantes travaillent de façon concrète. Par exemple, on choisit certaines échelles pour certaines compétences disciplinaires et on leur demande d'apporter le matériel qu'ils utilisent en classe pour travailler au développement de ces compétences et pour les évaluer. À partir de l'information qu'ils et elles apportent, on essaie ensemble de situer les élèves à des niveaux de compétences. C'est un exercice qui permet de revoir plusieurs aspects de l'évaluation. D'abord, les enseignants et les enseignantes prennent généralement conscience du manque d'information; en évaluation, il y a une expertise considérable pour évaluer les productions finales, mais moins pour regarder les traces de la démarche de l'élève. En regardant le matériel utilisé, les enseignants et les enseignantes se rendent compte du manque d'information et peuvent s'interroger sur les façons d'observer les traces et les stratégies. Un autre effet, le plus positif à mon avis, est de susciter une belle réflexion sur les pistes d'intervention : « Comment peut-on amener les élèves à passer d'un niveau de compétence à un autre? »

J'utilise souvent l'analogie des arts martiaux pour expliquer ce que sont les niveaux de compétences. Si j'enseigne le karaté, je sais ce qu'est capable de faire le détenteur d'une ceinture orange, et j'observe un élève pour vérifier s'il est arrivé à ce niveau. Pour l'aider à passer à la ceinture supérieure, je cherche les éléments plus spécifiques sur lesquels je peux intervenir pour l'aider à se réajuster. C'est ainsi que les échelles des niveaux de compétences sont intéressantes : pour situer l'élève dans sa trajectoire de développement de compétences.

De quelle façon les directions peuvent-elles soutenir les enseignants et les enseignantes dans l'utilisation des échelles des niveaux de compétences?

Maurice Plante : Comme les échelles sont un soutien important à l'apprentissage, il faut que les enseignants et les enseignantes avec qui je travaille en connaissent le sens, l'utilité et la raison d'être. Pour les aider, je vais d'abord solliciter les conseillères pédagogiques de ma commission scolaire pour réaliser des contenus de formation à l'intention de l'ensemble des enseignants. Je vais bien sûr assister à cette présentation, pour voir comment j'accompagnerai mon équipe-école par la suite.

Après, je vais encourager les enseignants et les enseignantes de mon école à faire des expérimentations, tout en les incitant à ne pas essayer de tout faire en même temps. Je vais leur donner le temps de connaître des réussites et leur permettre de faire des erreurs, à condition qu'elles ne soient pas répétées! Si l'équipe a encore des questions, je vais une fois de plus solliciter les conseillères pédagogiques; je pourrai accompagner mes enseignants et enseignantes à condition que j'aie participé à toute la démarche.

Quand le Ministère diffusera-t-il les échelles des niveaux de compétences?

Laila Valin : Les échelles des niveaux de compétences seront diffusées en avril 2002. Toutefois, elles ne seront pas distribuées directement dans les écoles, et ce, à la demande des organismes scolaires qui veulent s'assurer que le milieu soit prêt à les utiliser. Ce sont eux qui mettront en place les mécanismes nécessaires pour garantir une utilisation adéquate des échelles par les enseignants.

Le bilan des apprentissages

Pourquoi faut-il dresser un bilan des apprentissages? À quoi sert-il?

Maurice Plante : Dans notre école, ce bilan va permettre d'établir le portrait de chacun des élèves, tant sur le plan de leurs progrès que de leurs besoins, pour permettre aux enseignants et aux enseignantes qui les accueilleront au cycle suivant de poursuivre les mesures de soutien (si nécessaire), ou simplement la progression des apprentissages chez les enfants qui avancent bien. Nous ne sommes pas prêts à utiliser ce bilan autant qu'on le voudrait; mais plus tard, au moyen des échelles des niveaux de compétences, nous pourrons déterminer avec plus de précision des éléments de soutien et d'enrichissement.

La préparation du bilan des apprentissages n'est pas facile à faire, mais elle est nécessaire pour assurer la continuité et la cohérence des apprentissages. En même temps, puisque le bilan devient une responsabilité d'équipe-école, il nous faut apprendre à former une équipe et à être responsables ensemble des apprentissages des élèves et de leur progression.

Quelles sont les exigences par rapport au bilan?

Laila Valin : Pour le moment, il n'y a pas d'exigence légale à produire des bilans d'apprentissage. Toutefois, le Cadre de référence en évaluation des apprentissages au primaire stipule que le bilan des apprentissages constitue la dernière communication du cycle et le Régime pédagogique prévoit huit communications pour le cycle.

Cependant, si l'on veut être cohérents avec le Programme de formation, il est important que les enseignants et les enseignantes fassent le point sur l'état du développement de l'élève, dans une dernière communication à la fin du cycle, pour transmettre cette information à l'élève et à ses parents ainsi qu'aux enseignants et aux enseignantes du cycle suivant afin de déterminer des mesures de soutien, s'il y a lieu.

Que doit comprendre le bilan des apprentissages? Dans le Cadre de référence en évaluation, le Ministère a fourni quelques pistes d'éléments qu'on devrait retrouver dans un bilan. Mais la responsabilité de déterminer le contenu et le format du bilan revient à l'école et à l'équipe-cycle. ➤

suite à la page 4

suite de la page 3

Des réponses... et bien des questions

Quelles sont les différentes formes que pourrait prendre le bilan des apprentissages?

Johanne Munn : Le bilan est un temps fort pour rendre compte du développement des élèves, mais surtout un moment pour redéfinir les besoins de chaque enfant. Il ne s'agit pas seulement de constater une situation, mais aussi de se demander ce qu'on peut faire maintenant avec les élèves, autant ceux qui sont en difficulté que ceux qui réussissent bien.

Je vous propose un certain nombre de questions que vous pourriez soumettre à votre équipe-école pour planifier le bilan.

- *A-t-on la préoccupation de séparer la démarche d'évaluation et les outils de communication qui serviront à rendre compte des résultats obtenus?* Comme pour la préparation du bulletin, il faut avoir ces deux perspectives en tête.
- *En période d'appropriation, est-on prêts à dresser un bilan dans toutes les disciplines?* Il serait éventuellement intéressant de le faire, mais pour le moment, on peut se demander à quelles disciplines et à quelles compétences on est prêts à travailler.
- *Peut-on exploiter les échelles des niveaux de compétences pour faire le bilan?* Cela m'apparaît un fil conducteur intéressant.
- *À quel moment faut-il faire un bilan?* Il peut être intéressant de faire un portrait exploratoire de sa classe vers les mois de mars ou avril, et de voir où en sont rendus les élèves. On serait étonnés de constater qu'une bonne proportion d'enfants répond ou dépasse déjà les attentes. Dans la dernière étape, on pourrait simplement confirmer son jugement (pour ces enfants, le bilan est presque déjà fait). Pour les élèves qui répondent en partie aux attentes ou qui sont en difficulté, on pourrait chercher plus particulièrement des informations pertinentes pour cibler à quel niveau ils se situent, et surtout pour informer les enseignants et enseignantes du cycle suivant des ajustements ou des interventions nécessaires pour continuer de faire progresser ces enfants.
- *Qui participe au bilan?* C'est l'équipe-cycle. Mais les personnes qui peuvent se prononcer sur le développement des compétences, ce sont celles qui ont travaillé les mêmes compétences auprès des mêmes enfants. Vous trouverez des réponses différentes selon votre milieu.
- *De quelle information ai-je besoin?* Dois-je utiliser le même examen auprès de tous les enfants pour compléter cette information? Pour porter un jugement, il est nécessaire d'avoir plusieurs sources d'information provenant de situations variées. Il s'agit de la même démarche d'évaluation que celle en cours de cycle.
- *Qui sont les destinataires du bilan?* Pour informer les parents, vous bénéficiez d'une marge de manœuvre intéressante. *Allez-vous utiliser le même formulaire que pendant le cycle ou un formulaire distinct? De quelle façon allez-vous traduire l'atteinte des attentes (commentaires, échelles, etc.)? Pour informer les enseignants et les enseignantes du cycle suivant, allez-vous compléter l'information globale transmise aux parents avec des données plus détaillées?*
- *Quelle sera la participation des élèves dans le bilan?* Il ne faut pas les oublier...

Différentes possibilités sont offertes, mais attention, tout n'est pas pertinent et utile. Il faut prendre le temps de discuter des moyens qui seront utilisés, afin qu'ils soient cohérents avec les interventions qui se font dans la classe.

L'implantation au secondaire

Faut-il attendre que toutes les orientations soient arrêtées avant de commencer le travail au secondaire?

Lise Ouellet : Non. Il faut se mettre en démarche sans attendre.

Quels sont les éléments connus sur lesquels on peut déjà tabler au secondaire?

Laila Valin : Avant de se mettre en marche, il faut comprendre pourquoi on veut changer, ce qu'on doit changer et comment on doit changer.

D'ores et déjà, on sait que des aspects de la réforme sont bien ancrés et ne sont pas appelés à changer : c'est le cas notamment de l'approche par compétences, de l'organisation par cycles, du recours aux échelles des niveaux de compétences et du bilan des apprentissages, et enfin, de la priorité accordée à l'évaluation formative.

L'intégration de l'évaluation dans l'apprentissage, le principe de valorisation du jugement professionnel de l'enseignant et de l'enseignante et tous les autres principes qui sont inscrits dans le projet de politique seront reconduits dans la nouvelle politique d'évaluation.

La question de la sanction suscite présentement beaucoup de passions. Nous avons préparé un projet de sanction qui s'appuie sur des principes inspirés de la réforme et qui tient compte des aspects pédagogiques, administratifs et politiques de la sanction. Nous avons travaillé avec différentes unités du Ministère pour bonifier ce projet et pour assurer les arrimages voulus. Nous en sommes maintenant à l'étape des discussions avec le réseau. Nous voudrions aussi arrimer ce projet de sanction avec le collégial, la formation professionnelle et la formation générale des adultes. Cela va nous amener à élargir le réseau de consultation pour y inclure les parents, les universités et d'autres intervenants intéressés (la sanction est un projet social qui dépasse les limites de l'évaluation).

Comment peut-on se préparer au secondaire en évaluation?

Johanne Munn : Il y a plusieurs éléments sur lesquels on peut déjà travailler; des milieux sont d'ailleurs déjà en mouvement.

Il est important de ne pas escamoter l'étape d'engagement du personnel. Pour s'engager dans le changement, il faut comprendre ce qui le motive. Tant qu'on n'est pas persuadé de la pertinence du changement, on n'a pas envie d'y participer. Plusieurs choses devraient être débattues dans les écoles secondaires pour que les gens puissent remettre en cause leurs valeurs, croyances et perceptions.

Cette étape d'engagement est généralement précédée d'une étape de choc et de déséquilibre où, à partir d'un constat, on se remet en question. Voici des interrogations qui pourraient servir de déclencheur à l'étape d'engagement :

- Si l'on veut vraiment que l'évaluation nous aide à adapter notre enseignement, est-il pertinent de préparer les examens d'avance?
- Pourquoi une enseignante qui passe des heures à corriger des copies et à donner une rétroaction après coup aux élèves est-elle déçue, en remettant les travaux, de voir que les élèves ne lisent pas ses commentaires?
- Pourquoi un élève qui reçoit une copie « ensanglantée », où la moindre erreur est soulignée, n'a-t-il pas le goût de réinvestir dans son travail?
- Pourquoi donne-t-on un examen à une élève quand on sait d'avance qu'elle va échouer? Que veut-on prouver ainsi?

Ce sont des questions qu'il est urgent de débattre. Une fois que ce sera fait, qu'on sera en état de déséquilibre, plusieurs éléments seront à explorer :

- Le programme sera élaboré selon une approche par compétences : les enseignants et les enseignantes comprennent-ils bien la conception de l'apprentissage qui sous-tend les compétences présentées dans le programme?
- Quand on comprend bien que, pour devenir compétent, un élève doit être placé dans des situations où il a une capacité d'agir et de faire preuve d'initiative, il faut questionner le type de situations que l'on propose dans sa classe. Dans quelle proportion du temps doit-on placer les élèves en exercice? Quel type de situations leur permettra de résoudre des problèmes?
- Travailler ce type de situations requestionne la gestion de classe. Les enseignants et les enseignantes du secondaire sont-ils habitués de travailler selon des approches coopératives?
- Pour travailler avec l'approche par compétences, il faut connaître les stratégies cognitives et métacognitives. Les enseignants et les enseignantes en ont-ils entendu parler? Ont-ils reçu du perfectionnement à ce sujet?
- Comment peut-on faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages? Comment peut-on l'amener à s'autoévaluer?
- L'évaluation des compétences met en lumière l'importance des techniques d'observation en classe. Les enseignants et les enseignantes ont-ils besoin d'un rafraîchissement de leurs connaissances à cet égard?

Plusieurs terrains sont à explorer pour mettre les enseignants et les enseignantes en démarche et les préparer à l'implantation de la réforme au secondaire.

Pourquoi est-ce si important d'enclencher dès maintenant la démarche au secondaire?

Maurice Plante : Si nous ne sommes pas convaincus qu'il faut agir au secondaire, imaginons à quoi ressemblera l'adolescent de 12 ans que nous livrerons au secondaire d'ici peu de temps. Si ce jeune s'est exercé à utiliser son jugement critique pour faire des choix éclairés dans sa vie scolaire, s'il a mis en œuvre sa pensée créatrice pour trouver des solutions inventives, s'il s'est donné des méthodes efficaces pour développer une démarche de travail, s'il a structuré son identité pour prendre sa place, s'il est habitué de coopérer pour apprendre par et avec les autres, s'il est capable de communiquer de façon appropriée pour discuter et peut-être même revendiquer, sommes-nous prêts à le recevoir dans le cadre pédagogique actuel avec le bilan des apprentissages réalisés au primaire?

Remue-méninges

Pascale Sauvé

Pendant les deux journées de formation, Roch Chouinard et Louise Lafortune ont assisté aux ateliers et discuté avec les participantes et les participants afin de connaître leurs préoccupations, leurs questionnements et leurs idées au sujet de l'évaluation — le thème de la session de formation des personnes-ressources. En séance plénière, ils ont présenté leurs réflexions.

Roch Chouinard, professeur et chercheur au Département de psychopédagogie et d'andragogie à l'Université de Montréal ainsi qu'au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), a d'abord tenu à préciser certains éléments qu'il avait abordés lors de la conférence d'ouverture.

M. Chouinard suggérait d'éviter d'entretenir des attentes minimales envers certains élèves — mais de maintenir plutôt un niveau élevé d'attentes envers tous les élèves. Certains participants et participantes ont estimé que ces propos allaient à l'encontre du concept de la différenciation. Au contraire! précise-t-il. Il croit que le fait de demander à un élève moins que le maximum qu'il est en mesure de donner peut lui transmettre l'impression qu'il a atteint son maximum. « Autrement dit, on a une chance de " jouer " négativement sur ses attentes de succès et sur ses perceptions, explique le chercheur. Ce qui ne veut pas dire qu'on doive avoir les mêmes pratiques et les mêmes attentes envers tous les élèves. Je ne me positionne pas dans une perspective normative, mais plutôt dans une perspective individualisée et différenciée », poursuit-il.

Il en va de même lorsqu'il propose aux enseignantes et aux enseignants d'interroger équitablement les élèves. « L'idée est de ne pas en oublier », précise Roch Chouinard. Des études ont démontré que les enseignantes et les enseignants portent inconsciemment des jugements de compétence ou d'incompétence en classe : ils interrogent plus rarement les élèves en difficulté que les autres. Et dans le cas où ils leur posent une question, ils leur laissent moins de temps, leur donnent moins d'indices et se tournent plus rapidement vers un autre élève pour obtenir la réponse. Une pratique qui peut aisément décourager certains élèves et influer sur la perception qu'ils ont de leurs capacités. « Il faut adopter des attitudes permettant à tous les élèves de constater qu'on évalue positivement leurs capacités et leurs chances de réussite », soutient-il. En d'autres mots, il s'agit d'interroger équitablement les élèves sur la base de leurs acquis individuels et du développement de leurs compétences.

Les pratiques évaluatives

En séance plénière, Roch Chouinard a relevé certaines conditions qui pourraient favoriser l'émergence de pratiques évaluatives motivantes. « Ce sont là des réflexions personnelles, et d'autres que j'ai entendues pendant les ateliers », précise-t-il.

D'abord, il propose au **personnel enseignant** d'adopter des façons de faire économiques. « Les approches évaluatives basées sur l'individualisation, la différenciation et la participation de l'élève sont exigeantes en temps et en effort », explique le professeur. Certaines pratiques toutefois lui paraissent susceptibles d'alléger la tâche du personnel enseignant : minimiser le nombre des évaluations sommatives et formelles afin de maximiser le temps passé en classe; évaluer et certifier à partir de produits permanents (les traces) pour mesurer, porter des jugements et prendre des décisions; évaluer en collégialité afin de répartir la tâche; recourir à l'autoconsignation et à l'autoévaluation pour transmettre une partie de l'évaluation à l'élève; proposer aux élèves des activités qui ne font l'objet d'aucune évaluation (placer les élèves le plus souvent possible en situation d'apprentissage sans nécessairement tout évaluer); et accorder plus de place à l'évaluation qualitative du développement des compétences, au lieu d'évaluer de façon quantitative.

Roch Chouinard a proposé quelques conditions à mettre en place pour soutenir les enseignantes et les enseignants dans leurs ➤

suite de la page 5

pratiques évaluatives. Ils doivent d'abord obtenir des balises claires. « La recherche a démontré qu'ils n'en ont pas, ils reviennent rapidement à une évaluation comparative entre les élèves. » Il estime aussi que le Ministère doit absolument clarifier certains concepts, comme celui de la sanction par cycles. Il considère qu'il serait pertinent de proposer des modèles cohérents, afin de donner des pistes d'action. « Proposer et non imposer », précise-t-il. Il insiste sur l'importance de reconnaître les bons coups réalisés dans les écoles et dans les commissions scolaires — comme cela se fait déjà, d'ailleurs. Il soutient l'idée de continuer à diffuser l'information et à organiser des lieux d'échange d'idées tels que les sessions de formation, et ce, au-delà de l'implantation de la réforme, parce que l'enseignement est une science évolutive... « Des rencontres comme celle-ci, c'est prometteur, porteur de sens et enrichissant, dit le chercheur. Et il faudra aussi, à un moment donné, intégrer le débat de la sanction de l'évaluation comme aide à l'apprentissage. »

Quant aux **universités**, Roch Chouinard pense qu'elles devront intégrer dans leur programme de formation, initiale et continue, un contenu relatif aux effets de l'évaluation sur l'engagement et la persévérance des enfants à l'école. « Il faudra que les maîtres se perfectionnent non seulement quant aux façons d'évaluer, mais aussi aux effets de l'évaluation sur les élèves », dit-il. Ensuite, il demande aux universités d'appuyer, par leur expertise, les milieux de pratique en diffusant les résultats de leurs recherches dans les médias accessibles au milieu scolaire.

Le chercheur interpelle les **directions d'établissement** afin qu'elles subordonnent l'organisation des services, du calendrier scolaire et des ressources aux contraintes que susciteront les nouvelles approches évaluatives. « Le cadre organisationnel doit être subordonné à la réussite, et non l'inverse », estime Roch Chouinard. Il souligne l'importance, pour les directions, d'encourager les réussites et les nouvelles approches évaluatives : garder le cap et montrer un sens de détermination dans le changement, et accepter, si besoin est, d'aller progressivement, mais toujours vers l'avant.

« Les **conseillers et conseillères pédagogiques** ont un rôle extrêmement important à jouer dans l'évolution actuelle de l'évaluation en milieu scolaire », soutient Roch Chouinard. D'abord, leur premier rôle est d'amener les enseignantes et les enseignants à changer leurs représentations et leurs attitudes à l'égard de l'évaluation. « C'est difficile », reconnaît le chercheur. Et ce n'est pas par l'imposition de mesures à suivre que les changements s'opéreront véritablement. « C'est plutôt en amenant les enseignants à prendre conscience du problème, en leur expliquant et en leur faisant comprendre les effets négatifs des approches évaluatives traditionnelles sur la motivation des élèves et en intervenant sur leurs représentations et leurs attitudes », ajoute-t-il. En même temps, le rôle des conseillers pédagogiques est de faire le pont entre la recherche et la pratique pédagogique, de rester à l'affût des développements. « Les enseignants n'ont pas le temps de le faire », dit-il. Pour arriver à convaincre le personnel enseignant de changer ses attitudes de façon durable, les conseillers pédagogiques devront être bien instrumentés.

Cela dit, Roch Chouinard a été grandement impressionné par les participantes et les participants aux ateliers. « J'ai entendu des gens ouverts et désireux de relever le défi du renouveau des pratiques », conclut-il. Il en profite toutefois pour rappeler l'objectif de la session : se donner une vision commune de l'évaluation comme aide à l'engagement, à l'apprentissage et à la persévérance. « À mon avis, cet objectif sera atteint si l'on répond pour l'instant à la question suivante : « À quelles conditions l'évaluation peut-elle contribuer à aider l'élève à entretenir des perceptions de soi positives, à donner de la valeur à l'école et à ce qu'on y apprend? » Lorsque nous aurons une réponse à cette question, nous pourrons alors, et alors seulement, nous attaquer aux modalités d'application. »

Échanges d'idées et justifications

De son côté, la professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières et chercheuse au Centre interdisciplinaire de recherche sur les apprentissages et le développement en éducation (CIRAD), Louise Lafortune, a noté deux éléments susceptibles de favoriser l'accompagnement en vue d'un changement des pratiques évaluatives : les échanges d'idées et l'importance des justifications.

Valentine a dit : « Pourquoi partir des échanges d'idées pour penser le changement? [...] Ce n'est que si nous comparons notre point de vue avec celui d'autrui que le doute peut parvenir à s'insérer dans nos convictions [...] » C'est donc par l'interaction avec d'autres, plus encore que par la lecture, qu'on en vient à ébranler nos certitudes.

Pendant les ateliers, Louise Lafortune a noté certaines observations qui ont contribué à alimenter sa réflexion en ce sens. « Il y a beaucoup d'éléments qui ressortent sur les conceptions que les gens ont de l'évaluation et sur les émotions qui sont mises en branle. Il y a des éléments cognitifs et affectifs. Alors, comment peut-on porter un regard métacognitif sur l'ensemble de ces aspects cognitifs que sont les conceptions et les émotions? », interroge-t-elle.

Les conceptions

Pour illustrer son propos, elle a relevé différentes conceptions véhiculées par les enseignantes et les enseignants qui pourraient tout aussi bien être portées par les directions d'établissement, les conseillers pédagogiques ou les universitaires, précise la professeure. En voici deux exemples :

À propos de l'évaluation (apprentissage) :
- Les élèves ne sont pas capables de porter un jugement adéquat sur leurs productions.
- Les élèves peuvent expliquer les types de rétroactions qui leur conviennent.

À propos de l'évaluation (enseignement) :
- Il n'est pas possible d'être efficace si les

élèves peuvent discuter des formes d'évaluation.
- Il est nécessaire que les élèves connaissent les éléments de la démarche d'évaluation.

Louise Lafortune propose de faire l'exerce suivant : s'informer pour connaître quel pourcentage des personnes accompagnées adhèrent à l'une ou l'autre de ces convictions. Le but de cet exercice est de prendre conscience que la personne accompagnatrice agit selon ses propres perceptions, celles qu'elle a vis-à-vis des personnes à qui elle s'adresse. « Et l'on agit différemment selon la perception que l'on a de la façon dont les autres nous perçoivent », ajoute la professeure.

Les émotions

Outre les perceptions, il y a les émotions. « On dit souvent que parler d'évaluation provoque énormément d'émotions », dit Louise Lafortune. Elle a observé que l'évaluation crée souvent des craintes et des inquiétudes (par exemple, la peur de manquer de temps pour l'utilisation d'approches innovatrices). Elle soutient que les personnes accompagnatrices doivent dire que ces craintes sont justifiées.

« Les personnes qu'on accompagne n'ont pas toujours peur, ajoute par ailleurs la chercheuse. Ce n'est pas seulement nous qui détenons la vérité. Parfois, certains de nos gestes peuvent amener des personnes à se retirer du débat, et ce n'est pas toujours parce qu'elles sont résistantes au changement. Il faut toujours regarder les deux côtés de la médaille lorsqu'on voit qu'il y a énormément d'émotions au moment d'une intervention, surtout si celle-ci porte sur l'évaluation. » Ce sujet touche profondément aux valeurs et, par le fait même, aux émotions.

Il peut se révéler également que certaines personnes en viennent à manquer de confiance quant à leur capacité de jugement. Les personnes accompagnatrices ont un rôle à jouer afin de rehausser la confiance et de mettre en évidence le fait que le personnel enseignant détient cette capacité de jugement.

Dans l'action

Quelles seraient les compétences à développer chez les personnes accompagnatrices afin de favoriser le changement des pratiques évaluatives? Louise Lafortune en a relevé quatre : comprendre la nécessité d'avoir des échanges d'idées et même des confrontations relativement à l'évaluation; ne pas craindre les opinions diversifiées; voir la richesse associée aux différentes conceptions; et développer les moyens d'écouter les arguments et les justifications.

Concrètement, dans l'action, Louise Lafortune propose différentes pistes à explorer. Elle évoque la nécessité d'accompagner l'exercice du jugement professionnel. S'il est demandé aux enseignantes et aux enseignants de justifier leur évaluation lorsqu'ils portent un jugement, ils doivent être soutenus dans cette démarche. « Ce n'est pas facile ni inné, ajoute la professeure. On doit apprendre à justifier, c'est un processus qui se développe. » L'important, c'est de bien comprendre ce qui doit évoluer, en l'occurrence les compétences. « Plus on comprendra ce qu'on évalue, plus on parviendra à justifier nos moyens d'évaluation », poursuit la chercheuse. Pour l'accompagnateur ou l'accompagnatrice, il s'agit de trouver un équilibre entre réfléchir et agir : s'intéresser autant au pourquoi qu'au comment. Un dernier point important : faire émerger les conceptions et expliciter les pratiques. « Si l'on veut faire émerger les conceptions, il faudrait tout d'abord se demander comment on le fait, explique la professeure. Le comment, c'est de passer par les pratiques, parce qu'il est plus facile de parler de ce que l'on fait en évaluation que de sa perception de façon générale. Ce que l'on fait peut nous aider peu à peu à verbaliser nos conceptions. »

Par quels moyens peut-on faire émerger les conceptions? Elle donne un exemple : « Au lieu de partir des pratiques de l'élève, on peut partir d'une liste de moyens d'évaluation qui peuvent aller de l'observation jusqu'à l'examen, en passant par l'autoévaluation, estime Louise Lafortune. Il faut essayer de décrire ces moyens. On aura sûrement de la difficulté à avoir une description commune, mais le seul fait de discuter pour y parvenir permet de commencer à échanger, à justifier et à mieux se connaître par rapport à l'évaluation. » C'est une façon de reconnaître ceux et celles qui sont en accord avec nos valeurs et ceux qui ne le sont pas, une occasion de discuter à partir des choix et des justifications. Pour susciter le changement, il s'agit ensuite de se donner des expériences à réaliser en explorant des moyens de changer ses habitudes, dans l'esprit d'une évaluation qui aide à l'apprentissage. « Faisons un petit pas vers des éléments qui sont en dehors de nos habitudes, explique Louise Lafortune. Si c'est 100 % en dehors de nos habitudes, on risque de rater notre coup. Il faut garder des éléments avec lesquels on se sent solide et en ajouter d'autres qui sortent de l'habitude. »

Louise Lafortune retient deux pistes qui peuvent servir de fil conducteur dans la démarche d'accompagnement de changements en évaluation : avoir des échanges d'idées qui peuvent aller jusqu'à des discussions animées, voire à la confrontation, et susciter la justification de nos conceptions et pratiques. « Il faut découvrir le plaisir de discuter de l'évaluation, malgré les divergences », ajoute-t-elle. Comme le dit Valentine : « Accepter de se concerter avec ses collègues, c'est accepter de prendre le risque de sortir de son rôle habituel, et donc le risque de perdre une certaine sécurité. »

Éléments de réflexion

Pascale Sauvé

À la fin de la deuxième journée de la session de formation des personnes-ressources s'est tenu le troisième atelier de la rencontre, où l'on proposait aux participantes et aux participants de partager leurs expériences d'accompagnement. En petits groupes, tous ont discuté librement de leurs pratiques et de leurs observations. Pour clore la séance, Louise Lafortune, qui assistait à l'atelier, a présenté quatre pistes ou idées d'action.

Dire qu'une personne est « compétente », qu'est-ce que cela signifie au juste? Afin de mieux faire saisir ce concept, Louise Lafortune propose un exercice : on demande à une personne de décrire l'une de ses compétences (par exemple, skier, coudre ou peindre) et de l'analyser. Puis on s'interroge : Est-ce vraiment une compétence? Peut-être est-ce seulement une composante? Bien comprendre le concept de compétence facilite l'évaluation.

Une deuxième piste : nous demander comment nous aimerions être évalués. Un enseignant accepterait-il d'être évalué à l'aide d'une seule grille de valeurs, graduée de un à cinq? Accepterait-il d'être évalué seulement par les élèves? Aimerait-il avoir le droit de discuter et de se justifier? L'exercice peut sûrement susciter une prise de conscience.

La troisième idée d'action proposée par Louise Lafortune porte sur les croyances et les conceptions. Comment partir des croyances des personnes accompagnées? Les personnes-ressources pourraient élaborer un questionnaire où seraient inscrites différentes affirmations telles que : « Il faut utiliser le portfolio » ou encore « Il est important de considérer l'autoévaluation ». Ensuite, on pourra faire une incursion du côté des pratiques afin de tracer un portrait du groupe : « En regardant le portrait général, on peut se demander si l'on fait ce que l'on croit qui est bon », propose la chercheuse.

Une quatrième piste d'action? Partir d'un élément d'évaluation, d'une façon de faire, dont une personne est fière. Pourquoi en est-elle si fière? Voilà une bonne question pour amorcer une discussion sur l'évaluation. ■

www.meq.gouv.qc.ca/virage

Virage express est une publication du Secteur de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire
Robert Bisaillon
Sous-ministre adjoint

Margaret Rioux-Dolan
Directrice, Direction de la formation générale des jeunes

L'équipe de Virage express
Jean-Pierre Bernard, Esther Blais, Martin Grenier (photographe), Eve Krakow, Les Oranges bleues, Michel Martel, Wendy Mill, Pascale Sauvé, Claudine St-Germain, Denise Thériault

Distribution
L'équipe de Lucie Richard
La Direction des ressources matérielles
Lise Duchesne

Virage express est une publication du ministère de l'Éducation. Reproduction autorisée.

Éducation Québec

ISSN 1492-3556 13-0000-27